

Krumm, Volker

Wie offen ist die öffentliche Schule? Über die Zusammenarbeit der Lehrer mit den Eltern. Wolfgang Ritzel zum 75. Geburtstag

Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 5, S. 601-619



Quellenangabe/ Reference:

Krumm, Volker: Wie offen ist die öffentliche Schule? Über die Zusammenarbeit der Lehrer mit den Eltern. Wolfgang Ritzel zum 75. Geburtstag - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34 (1988) 5, S. 601-619 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144906 - DOI: 10.25656/01:14490

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144906>

<https://doi.org/10.25656/01:14490>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 34 – Heft 5 – September 1988

I. Thema: Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe

Öffentliche Vorträge zum Thema des 11. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

- | | |
|--------------------------|--|
| JÜRGEN OELKERS | Öffentlichkeit und Bildung: Ein künftiges Mißverhältnis? 579 |
| VOLKER KRUMM | Wie offen ist die öffentliche Schule? Über die Zusammenarbeit der Lehrer mit den Eltern 601 |
| RUDOLF TIPPELT | Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld zwischen der Familie und anderen Sozialisationsinstanzen 621 |
| LUISE WAGNER-WINTERHAGER | Erziehung durch Alleinerziehende. Der Wandel der Familienstrukturen und seine Folgen für die Erziehung und Bildung 641 |
| LUDWIG KÖTTER | Empirische Erkenntnis und bildungspolitische Entscheidung 657 |

II. Diskussion

- | | |
|--------------------------------|--|
| UDO KUCKARTZ/
DIETER LENZEN | Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft (II) 673 |
|--------------------------------|--|

III. Literaturbericht

- | | |
|------------------|--|
| ULRICH SCHIEFELE | Motivationale Bedingungen des Textverstehens 687 |
|------------------|--|

VI. Rezensionen

MARTHA
FRIEDENTHAL-HAASE

ENNO SCHMITZ/HANS TIETGENS (Hrsg.): Erwachsenenbildung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 11) 709

KARLHEINZ FINGERLE

HELGA THOMAS/GERT ELSTERMANN (Hrsg.): Bildung und Beruf. Soziale und ökonomische Aspekte 716

KARLHEINZ FINGERLE

RUDOLF LASSAHN/BIRGIT OFFENBACH (Hrsg.): Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Übergang 716

MARTINA LIEBE

BERND DEWE/WILFRIED FERCHHOFF/
FRIEDHELM PETERS/GERD STÜWE: Professionalisierung – Kritik – Deutung. Soziale Dienste zwischen Verwissenschaftlichung und Wohlfahrtskrise 720

MARTINA LIEBE

THOMAS OLK: Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität 720

MARTINA LIEBE

BURKHARD MÜLLER: Die Last der großen Hoffnungen. Methodisches Handeln und Selbstkontrolle in sozialen Berufen 720

V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 727

Contents

I. Topic: Public Response for Education

Public Lectures – 11th Congress of the German Society for Educational Research (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)

JÜRGEN OELKERS	Education and the Public Sphere 579
VOLKER KRUMM	How Open is the Public School? On the Cooperation of Teachers and Parents 601
RUDOLF TIPPELT	Tensions Between Different Domains of Socialization 621
LUISE WAGNER-WINTERHAGER	Single Parenting. Changes in Family Structures and their Impact on Education 641
LUDWIG KÖTTER	Empirical Findings and Educational Policies 657

II. Discussion

UDO KUCKARTZ/ DIETER LENZEN	The Situation of Junior Staff in the Field of Educational Science (II) 673
--------------------------------	--

III. Review Article

ULRICH SCHIEFELE	Motivational Factors of Text Comprehension 687
------------------	--

IV. Book Reviews 709

V. Documentation

New Books 727

Wie offen ist die öffentliche Schule?

Über die Zusammenarbeit der Lehrer mit den Eltern

WOLFGANG RITZEL zum 75. Geburtstag*

Zusammenfassung

Das Gesetz fordert von der Schule, daß sie sich für die Kooperation mit den Eltern öffnet. Entspricht die Schule dieser Forderung? Im ersten Abschnitt werden empirische Befunde zu dieser Frage zusammengefaßt. Sie zeigen: Im Durchschnitt beschränken Lehrer und Eltern ihre Zusammenarbeit auf Pflichtrituale. Wegen ihrer Zufriedenheit damit wird im zweiten Abschnitt die Frage erörtert, ob es *pädagogische* Gründe für eine intensivere Zusammenarbeit gibt. Das Ergebnis – *optimale Schulleistungen sind nur durch Kooperation zu erreichen* – führt zu der Frage, weshalb sich die Schule für Elternarbeit nicht pädagogisch befriedigender öffnet. Die drei Klassen der herausgearbeiteten Bedingungen – *strukturelle, subjektive und Ausbildungsbedingungen* – stellen den Ansatz für den letzten Abschnitt dar: Was ist erforderlich, damit Lehrer und Eltern zum Nutzen der Schüler besser zusammenwirken?

Im Jahre 1805, also vor 183 Jahren, trat „in den ersten Tagen des Monats November“ der junge Lehrer DAVID TRAUGOTT KOPF seine erste Lehrstelle in Kackrow an. Das ist im Wendischen.

Ich will meinen Vortrag damit einleiten, daß ich wiedergebe, was er darüber in seiner Autobiographie erzählt. Zunächst erzählt unser Kollege, daß er sich gleich nach Ankunft in Kackrow beim Schulzen gemeldet habe. Der habe sofort vom Nachtwächter die Gemeinde zusammenblasen lassen und an diese und an ihn eine Rede gehalten. Dabei habe er die Versammlung u. a. aufgefordert, ihn mit Liebe zu behandeln und gut zu bewirten. Ihn habe der Schulze mit seinen Pflichten und Rechten bekannt gemacht. Dann habe jeder aus der Gemeinde ihn begrüßt – „und die Versammlung wurde entlassen“. Und nun zitiere ich wörtlich:

„Am Montage wurden mir sämtliche Schulkinder vorgestellt: (...) Ein kurzes Examen machte es mir handgreiflich, daß hier eine besondere Bearbeitung jedes einzelnen Kindes zunächst unerlässlich sei, weil nicht ein Kind lesen konnte; (...) Die Aeltern mochten es merken, daß meine Seele über die Unwissenheit ihrer Kinder betrübt war, daher denn einer von den Gerichtsschöppen meine Hand ergriff und mir zurief: ‚Seid unverzagt, lieber Schulmeister, wir werden Euch nach Kräften unterstützen, unsere Kinder regelmäßig zur Schule senden, und sie des Abends fleißig buchstabiren lassen. Es wird schon gehen.‘

Dieser tröstliche Zuspruch wirkte gewaltig auf mein bekümmertes Herz; ich fing Tags darauf meinen Unterricht mit großer Freudigkeit an. Jener Gerichtsschöppe, der mir so

* WOLFGANG RITZEL verdanke ich nicht nur die Einsicht, daß der ‚Empiriker‘ Wesentliches übersähe, wenn er die Geschichte der Pädagogik vernachlässigte. Ich verdanke ihm auch die Erfahrung, daß die Beschäftigung mit dem Denken und dem Wirken von Schulmeistern – ob in der Dichtung oder in ihren Autobiographien – beglücken und bereichern kann.

Orte, obgleich es weder gediehl noch hell war. Unter einer Bank brüteten Gänse, unweit der Thür standen Stampftröge mit Schweinefutter und die Brühfässer für das Rindvieh. In der Nähe des Bettes, welches mit blumenreichen Vorhängen geschmückt war, stand eine Bank für Spinnerinnen, denn fünf ziemlich bejahrte Frauen waren die ersten Subjecte, die ich im Lehrzimmer vorfand. Diese Frauen traten mir mit der Versicherung entgegen, daß sie Gottes Wort lieb hätten, und darum immer in die Schule zu Spinnthe gingen.

Mein Wirth setzte seine Seilerapparate in Stand, denn er wollte, während er Stricke drehte, meinen Unterricht inspiciren; (...)

Wohl hätten mich diese Anstalten von vornherein entmuthigen können, wenn nicht die Ueberzeugung, daß Alle, die sich hier thätig und theilnehmend zeigten, es mit meiner Angelegenheit gut meinten, mich aufrecht erhalten hätte (...).

(So) eröffnete ich meine Schule. (...) Die Unwissenheit und Unbeholfenheit meiner Schüler nöthigte mich, jedes Kind einzeln vorzunehmen, und der Unterricht im Lesen mußte meine Hauptsache sein. (...) In einigen Tagen konnte ich meine Kinder gruppieren, wozu Buchstabenkenntniß, Buchstabiren, Syllabiren und mechanisches Lesen den Maßstab gaben. (...) (Ich) forderte drei Frauen, die ziemlich gut lesen konnten, so wie meinen Wirth auf, mich beim Unterricht im Lesen zu unterstützen, (...) Ich fand willige Herzen, und erhob unverzüglich drei Frauen und den Wirth zu Monitoren.... Ich und mein Wirth beschäftigten die Knaben, die drei Frauen aber ließen sich's angelegen sein, den Kindern ihres Geschlechts das Lesen möglichst bald beizubringen. Die Sache nahm einen erwünschten Fortgang.

Als ich in dem mir lieb gewordenen Hause zum letzten Male Schule hielt, (...) (trat überraschend) der Herr Prediger ins Zimmer... und (wunderte sich nicht wenig), mich von einem männlichen und drei weiblichen Gehülften umgeben zu sehen. Anfangs mochte er nicht zu entscheiden wissen, ob die Sache Ernst oder Scherz sei; aber er war klug genug, uns ruhig handthieren zu lassen, um Zeit zu gewinnen, ein richtiges Urtheil zu fassen. Nach einer Pause wandte er sich zu dem Schulzen und sagte: „Lieber Schulze, alle Vortheile gelten dem, der sie zu gebrauchen versteht“ (KOPF 1836, S. 83 ff.).

Mir kommt dieser Bericht wie ein Märchen vor. Ihnen wird es wohl nicht anders ergehen. Welcher Bürgermeister trommelt heute die Gemeinde zusammen, wenn ein neuer Lehrer kommt? Welcher Lehrer denkt heute daran, noch vor Schulbeginn die Eltern aller seiner Schüler zu begrüßen; und welcher Lehrer findet bei Unterrichtsbeginn neugierige und lernhungrige Gemeindemitglieder zwischen seinen Schülern? Und wenn, würde er dann gleich Gruppenunterricht arrangieren, das Hilfsangebot der Erwachsenen annehmen und sie im Klassenzimmer und daheim als Hilfslehrer einsetzen. Und wenn er es täte, was geschähe, wenn dann der Inspektor auftauchte? Würde er wohl eine Beurteilung abgeben im Sinne von: „Alle Vortheile gelten dem, der sie zu gebrauchen versteht“.

Ich bin also mitten im meinem Thema: „Wie offen ist die Schule heute?“ Sie wissen, auf wieviele Probleme das Thema „Öffentlich“ sich im Rahmenthema des Kongresses bezieht. Nur eines davon berühre ich. Ich beschränke es auf zwei Fragen: auf die Frage, wie offen die Schule für Eltern ist, wenn sie hineingehen wollen, um in ihr mit den Lehrern zusammenzuarbeiten, und auf die Frage, wie offen die Schule für Lehrer ist, wenn sie hinausgehen wollen, um mit den Eltern außerhalb der Schule zusammenzuwirken. Im einzelnen gehe ich in meinem Vortrag auf vier Themen ein: (1) Wie offen ist die Schule für

Eltern und Lehrer oder: Wie kooperieren Lehrer und Eltern miteinander?(2) Wie ist die Forderung nach Öffnung der Schule, nach Kooperation zwischen Eltern und Lehrern im Lichte der Forschung zu beurteilen? (3) Was erklärt den gegenwärtigen Grad an Offenheit der Schule oder was erklärt das derzeitige Verhältnis von Eltern und Lehrern? (4) Was sollen wir tun – was können wir tun?

Auf jene Kooperation von Eltern und Lehrern, die sich auf Klassen-, Schul- oder Bildungssystemprobleme bezieht, gehe ich im folgenden nicht ein. Ich beschäftige mich nur mit der Zusammenarbeit, in deren Zentrum ein einzelnes Kind steht.

1. Wie offen ist die öffentliche Schule?

Wenn wir jetzt mehr Zeit hätten, würde ich mit Ihnen ein Imaginationsexperiment machen: Ich würde Sie bitten, die Augen zu schließen, sich zu entspannen..., sich noch mehr zu entspannen und sich dann entspannt in eine normale Schule zu versetzen, dort im Geiste herumzuspazieren und herumzuschauen: Wenn Sie lange genug herumguckt hätten, würde ich Sie bitten, wieder hierher zurückzukehren und zu erzählen, was sie alles gesehen haben. Ich nehme an, Sie hätten viel gesehen und würden viel berichten. Ich glaube allerdings nicht, daß auch nur einer berichten würde, er habe in seiner Phantasieschule auch *Eltern* gesehen, er habe zwischen Schülern und Lehrern auch *Mütter und Väter* beobachtet, die sich in der Schule daheim fühlen, die Unterricht beobachten oder sich gar am Unterricht beteiligen. Oder er habe Lehrer gesehen, die sich wegen Hausbesuchen für zwei Stunden abmeldeten. Ich bin mir in meinem Urteil sicher, weil ich mit den 70 Studenten einer Vorlesung den Versuch machte: Nicht einer hat bei seinem Spaziergang Eltern entdeckt.

Ist das Bild von einer Schule ohne Eltern zutreffend? Es gibt doch schon lange Mitbestimmungsrechte, Kooperationsgebote, institutionalisierte Lehrer-Elterngremien, Elternabende, Lehrersprechstunden?

Was die empirische Forschung herausgefunden hat, habe ich hier in der notwendigen Kürze zusammengestellt. Auf alle Details¹ verzichte ich in Tab. 1.

Tabelle 1: Wie offen ist die Schule heute? Zusammenfassung empirischer Daten

-
1. Gehen Lehrer aus der Schule hinaus? NEIN
 - + Hausbesuche nur in minimalem Umfang
 - + Wenn L. von E. etwas wollen, lassen sie sie kommen
 - + Info-System: schriftlich, Kind, telefonisch
 - Häufigkeit: im Durchschnitt 2×
 2. Gehen Eltern in die Schule hinein? JA
 - + 20–60% besuchen die Elternsprechtage
 - + 50% die zwei Elternabende
 - + 33% machten von Sprechstunden Gebrauch
 - + etwa 50% der Eltern ergreift die Initiative zu Gesprächen
 - + Unterrichtshospitation kommen kaum vor
 - + Mitarbeit im Unterricht ist minimal
 3. Wie kooperieren E. + L.? Ungemütlich/dürftig
 - + meist im Klassenzimmer auf Kinderstühlen
 - + Einzelkontakte dauern 10–15 Min.
 - + Wartezeit davor: 34 Minuten
 - + Es spricht vor allem der Lehrer
 4. Kooperationsinhalt? Einseitig/Oberflächlich
 - + „Leistung“, „Disziplin“, „Laufbahn“
 - + Kaum Hilfsangebote für daheim, obgleich E. daran interessiert sind
 - + Nur „Schülerprobleme“ keine „Kindprobleme“
 5. Einstellungen zu Kooperation und Kooperationsmerkmalen? GUT
 - + „Koop-gebot“, „Partner“, „Gesprächsverlauf“, „Ergebnis“ werden von E. + L. eher gut beurteilt (außer bei Problemfällen)
 - + wenig Wünsche nach Änderungen
 - + L. meinen, daß sie 6% ihrer Arbeit den Eltern widmen. 15% halten sie für pädagogisch wünschenswert.
 6. Emotionale Distanz von L. + E. zueinander? Eher groß
 - + E. + L. gestehen „Berührungängste“ ein
 - + E. kommen sich in der Schule wie in einer Behörde vor
 - + E. haben zum Arzt mehr Vertrauen als zum Lehrer
 - + E. wagen nichts Negatives über ihr Kind zu sagen
 - + L. wollen sich nichts sagen lassen
-

(Quellen u. a.: KLAUS-ROEDER/HESZLER 1977; GEHMACHER 1979; BRUEHL/KNAKE 1978; ILF 1981; THOMAS 1985; MELZER 1987; KRUMM u. a. 1987)

Ich fasse zusammen: Im Lichte dieser Daten ist die Schule für die Eltern heute zugänglich – aber ein „Herzlich Willkommen“ scheint nicht über der Tür zu stehen. Dementsprechend ist die Kooperation weitgehend auf Pflichtrituale beschränkt, in deren Rahmen es nicht zu intensiver Beratung pädagogischer Kernprobleme kommt. Auf eine wirklich *partnerschaftliche* Beziehung lassen

die Daten nicht schließen. Die Eltern scheinen mehr im Dienste der Schule als die Lehrer im Dienste der Eltern zu stehen².

Die beiden letzten Punkte widersprechen sich: Die Einstellungen zum Kooperationsgebot, zur Rechtslage, zu all dem, was passiert, sind im Durchschnitt positiv gefärbt. Die emotionale Distanz zwischen Eltern und Lehrern scheint aber recht groß zu sein. Wenn Lehrer und Eltern *im allgemeinen* zufrieden sind mit dem herrschenden Zustand, wenn die Schule heute *prinzipiell* offen ist, die Eltern aber *eigentlich* mit den Lehrern beinahe genau so wenig zu tun haben wollen wie die Lehrer mit den Eltern – zumindest so lange alles normal läuft in der Schule –, wo ist dann noch ein Problem? Da ich noch eine halbe Stunde Redezeit vor mir habe, ahnen Sie, daß zumindest ich ein Problem sehe. Und damit kann ich zu meinem 2. Abschnitt kommen:

2. Warum sollten Eltern und Lehrer zusammenwirken?

Die Lern- und Lebenswelt des Schulkindes wird heutzutage von zwei sich relativ autonom verstehenden Instanzen verantwortet: von der Familie und von der Schule. Es wird oft unterstellt, daß sich die beiden Welten stark voneinander unterscheiden: In der Familie werde gelebt und von Laien beiläufig recht unsystematisch „erzogen“. In der Schule „lehren“ Experten systematisch nach einem Lehrplan. Damit wird angenommen, daß beide Welten wenig miteinander zu tun haben und insbesondere, daß in der Schule mehr gelernt wird als in der Familie.

An diesen verbreiteten Annahmen ist vieles falsch: (1) In der Familie wird viel mehr gelernt als in der Schule. (2) Die Gesetzmäßigkeiten, nach denen in Familie und Schule gelernt wird, unterscheiden sich nicht: damit sind (3) Eltern auch „Lehrer“ und Lehrer selbstverständlich auch „Erzieher“. (4) Die Abhängigkeit der beiden Instanzen ist groß. Lassen Sie mich diese Thesen in folgender Graphik erläutern:

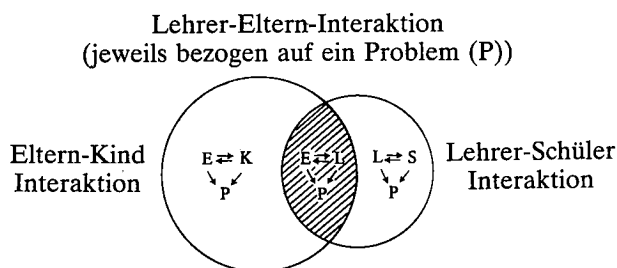


Abb. 1: Die Welten der Eltern-Kind-, Lehrer-Schüler- und Eltern-Lehrer-Interaktion, jeweils bezogen auf ein Problem P. Die unterschiedliche Größe der Familie und der Schule soll die unterschiedliche Relevanz für das Lernen symbolisieren. Die Größe der Schnittmenge – Bereich der gemeinsam zu verantwortenden Probleme – wurde und wird von Eltern und Lehrern, Erziehungswissenschaftlern und Bildungspolitikern oft unterschiedlich definiert.

- (1) In beiden Lernwelten geben die jeweiligen „Lehrer“ den Kindern Gelegenheit zum Lernen: Sie initiieren Lernprozesse, d.h. Interaktionen des Kindes mit irgendwelchen „Lernaufgaben“. Ob das nach einem expliziten oder einem „heimlichen“ Lehrplan erfolgt, ob systematisch oder „naturwüchsig“, ist weniger wichtig als angenommen (DUKE 1987, ANDERSON 1984).
- (2) Die Eltern haben zum „Lehren“ viel mehr Gelegenheit als die Schule: Sie verantworten etwa 80% der Zeit eines jungen Menschen bis zum 18. Lebensjahr, die Schule etwa 20%³. Diese Zeit „nutzen“ sie auch, wenn auch mit *qualitativ* großen Differenzen. In der Familie wird mehr gelernt als in der Schule, insbesondere je jünger das Kind bzw. Schulkind ist (GRIFFORE/BOGER 1986; JELINEK et al. 1975; CLARKE 1984; SCOTT-JONES 1984)⁴.
- (3) Die Lernprozesse bzw. Lernergebnisse in den verschiedenen Lernwelten sind stark voreinander abhängig. Eltern und Lehrer haben es ja mit ein und demselben Kind zu tun. Jeder knüpft mit seinen Bemühungen immer dort an, wo der andere aufgehört hat. Anders formuliert: Was für Vater und Mutter innerhalb einer Familie gilt, gilt auch zwischen Eltern und Lehrern: Sie können miteinander in die gleiche Richtung arbeiten und sich gegenseitig helfen, sie können sich ignorieren in ihren jeweiligen Bemühungen oder sie können bewußt oder faktisch gegeneinander arbeiten.

Was bedeutet das für die Schule? Es bedeutet zunächst, daß sich die Kinder bei der Einschulung beträchtlich in Voraussetzungen unterscheiden, die für die Schule relevant sind: Heute wissen wir, daß diese Unterschiede stark von den verschiedenen Erziehungsbedingungen im Elternhaus herrühren, gewissermaßen von den Leistungen der Eltern als Lehrer. Die Lehrleistungen der Eltern ändern sich mit dem Schulbeginn natürlich nicht. Sie wirken weiter: Manche Eltern kümmern sich intensiv und talentiert um die Förderung ihrer Kinder, andere überhaupt nicht oder ganz ungeschickt.

Die Auswirkungen sind beträchtlich: Wenn die Schule die vorangegangenen und die gegenwärtigen Lernbedingungen im Elternhaus ignoriert, dann wirkt sich erbarmungslos der Matthäuseffekt aus: „Wer hat, dem wird gegeben“. Der Abstand zwischen den guten und schlechten Schülern vergrößert sich von Schuljahr zu Schuljahr. Die „Leistungsschere“ wird immer größer (WALBERG et al. 1980; SMITH 1968)⁵.

Diese Befunde sind in Deutschland und Österreich längst bekannt. Sie haben aber kaum bewirkt, daß Lehrer mehr auf die Eltern zugehen und versuchen, intensiver mit ihnen zusammenzuarbeiten. In den USA war das anders. Dort war die Antwort: (1) „Kompensatorische Erziehung“ vor Beginn der Schulzeit; (2) (Bewußtere) Einbeziehung der Eltern in den Lehrprozess (vor allem im Rahmen der kompensatorischen Erziehung) während der Schulzeit des Kindes.

Zu (1): Was die Wirkungen der kompensatorischen Erziehung betrifft, so will ich hier nur kurz daran erinnern, daß vor allem jene Maßnahmen *dauerhafte* Effekte mit sich bringen, bei denen es darum geht, die *Interaktion zwischen Mutter und Kind* zu verbessern: Weniger die kompensatorische oder vorschulische *Erziehung des Kindes* hat auf Dauer die erwünschten Effekte, sondern

die *Schulung der Mutter* hinsichtlich ihres Erziehungsverhaltens bzw. ihres Umganges mit dem Kind (BRONFENBRENNER 1974).

Zu (2): Die Einbeziehung der Eltern „als Lehrer“ während der Schulzeit hat zwei Schwerpunkte: Zum einen (2.1.) geht es darum, die Eltern – wie im Rahmen der kompensatorischen Erziehung – zu befähigen, ihren Kindern *daheim* bessere Lehrer und Erzieher zu sein: entweder bei Aufgaben, die traditionellerweise der Familie zugesprochen werden, oder bei schulbezogenen Aufgaben, bei denen die Schule die Mitarbeit der Eltern erwartet. Zum anderen (2.2.) geht es darum, die Eltern heranzuziehen, um dem Lehrer *im Unterricht* die Arbeit leichter zu machen. Zu beiden Ansätzen liegen Untersuchungen vor:

Zu (2.1.): Bei den Versuchen, den Eltern zu helfen, ihren Kindern *daheim* bessere „Lehrer“ zu sein, handelte es sich immer um irgendwie geartete Trainings der Eltern: wie sie mit ihren Kindern spielen, Lernaufgaben machen, lesen sollten, wie sie die Kinder zu schulbezogenen Aktivitäten anregen könnten. Sie wurden informiert über wünschenswerte Lehr- bzw. Erziehungsprinzipien – wie sie loben und strafen, zuhören, helfen, fragen, anregen. . . . sollten – und es wurde ihnen geholfen, solche Verhaltensweisen zu trainieren. Sie sollten in solchen Trainings eine effektivere Erziehungskompetenz erwerben.

Ich will mich hier darauf beschränken, Ihnen das Ergebnis aus einer sogenannten Metaanalyse vorzustellen; dabei handelt es sich um eine besonders gültige und informationsreiche Art der Literaturzusammenfassung. In die Analyse von GRAUE et al. (1983), um die es hier geht, gingen 29 kontrollierte Feldexperimente ein. Bei all diesen Experimenten wurde untersucht, ob und wie sich das Training der Eltern auf die Schulleistungen bzw. auf schulleistungsrelevantes Verhalten oder entsprechende Einstellungen auswirkt.

Die Wirkungen der Trainingsmaßnahmen waren über alle Experimente hinweg positiv: Die sog. Effektgröße betrug im Durchschnitt .70⁶. Dieses Maß gibt an, wie stark sich die durchschnittliche Leistung der Experimentalgruppe von der durchschnittlichen Leistung der Kontrollgruppe unterscheidet⁷. Ich will auf diese statistische Bedeutung aber hier nicht eingehen, sondern die Effektstärke von .70 mit den durchschnittlichen Effektstärken von Klassenzimmerbedingungen, die uns sehr wichtig sind, vergleichen. Es gibt höhere Effektstärken als .70 (etwa „systematische Verstärkung“, „zielerreichendes Lehren (mastery learning)“, „Lernzeit des Schülers“). Ich will Ihren Blick jedoch nur auf Unterrichtsbedingungen richten, die *weniger* große Wirkungen haben als Interventionen im Elternhaus: Es sind z. B. (Tab. 2):

Tabelle 2: Die Effektstärke von „Home Interventions“ (= .70) im Vergleich zu Effektstärken ausgewählter Unterrichtsbedingungen

Klassenklima	.60
Peerteaching	.60
Hochbegabtenförderung	.47
Hausaufgaben, die nicht korrigiert werden	.28
korrig. HA = .79!	
Lehrererwartungen	.28
Advanced Organizers	.23
Neue Lehrpläne	.18
Homogene Gruppen	.10
Klassengröße	.09
Programmierter Unterricht	-.03
Offener Unterricht	
kognitive Leistungen	-.09
affektive Leistungen	.20

Quellen: GRAUE et al. 1983; GIACONA/HEDGES 1983; WALBERG 1984; GOLDRING 1987.

Die Einbeziehung der Eltern in die Schularbeit im weitesten Sinne ist also eine vergleichsweise wirksame Maßnahme und dürfte aus pädagogischer Sicht nicht vernachlässigt werden. Anders betrachtet: Wenn diese Daten zutreffen, dann besagen sie, daß wir unsere Anstrengungen um eine Verbesserung des Unterrichts zum Teil wenn nicht auf falsche, dann doch auf ziemlich lahme Gäule gesetzt haben und setzen.

Zu (2.2): Über jene Kooperationsformen, die eher der Unterstützung der Lehrer dienen, fand ich (mit einer Ausnahme; BARTH 1979) nur Einzeluntersuchungen, zum Teil nur wenig befriedigende. Ich fasse die Funde in Tab. 3 kurz zusammen:

Tabelle 3: Effekte verschiedener Kooperationsformen in der Schule

	Positive Effekte auf Leistung der Schüler	Vertrauen der Eltern
1. Koop. bei äußeren schulischen Problemen (Hilfe der E. bei Festen, Exkursionen, Sammlungen, Bibliothek etc.): (KEESLING/MELAGRANO 1983)	nein	vermutet
2. Teilnahme an Elternabenden, Mitverwaltung (THOMAS 1985)	nein	vermutet
3. Unterrichtshospitationen (SHEA/BAUER 1985)	nein	ja
4. Mitarbeit im Unterricht (KEESLING/MELAGRANO 1983)	ja	ja
5. Eltern als Vertragspartner (und Sanktionsinstanz daheim) (BARTH 1979)	groß	groß

Aus Tabelle 3 läßt sich entnehmen:

1. Kooperation hat positive Effekte, allerdings bestehen zwischen den Kooperationsformen z. T. große Unterschiede.
2. Kooperation, die darauf abzielt, daß *daheim* besser gelehrt und gelernt wird, die sich mehr auf die traditionellen Aufgaben der Eltern bezieht, ist wirksamer, als eine Kooperation, die sich auf die Aufgaben des Lehrers bezieht. Somit ist es wirksamer, wenn der Lehrer gezielt in die Familie hineinwirkt, statt die Eltern bei klassen- oder schulorganisatorischen Problemen in der Schule helfen zu lassen⁸.
3. Die Auswirkungen auf die Schulleistung sind in allen Feldern um so größer, je mehr Berufspädagogen und Eltern bei schulleistungsrelevanten Sachverhalten zusammenwirken, also *pädagogisch* miteinander arbeiten.

Im Blick auf die Handlungen unseres Kollegen KOPF im Jahre 1805 sind diese Befunde nicht sonderlich originell: KOPF hat eigentlich alles, was ich anführte, getan. Warum also tun es die Lehrer heute nicht auch? Warum öffnen sie die Schul- und Klassenzimmertür nicht so, daß sich die Eltern willkommen fühlen und für die Erziehung *daheim* profitieren? Warum gehen sie nicht hinaus, um den Eltern zu helfen und um sich alle Information zu holen, die sie für ihre Lehrarbeit benötigen? Denn wie wollen sie dem einzelnen Kind gerecht werden, wie können sie es optimal fördern, wenn sie nicht seine Lebens- und Lernwelt außerhalb der Schule kennen?

3. *Warum ist die Schultür fast zu?*

Die Gründe dafür, daß die Schule sich solchen pädagogischen Zusammenarbeitsmöglichkeiten nicht richtig öffnet, daß Elterhaus und Schule relativ wenig aneinander interessiert sind oder sich gar aus dem Weg gehen, sind vielfältig, und sie sind größtenteils so alt wie unsere heutige Schule. Ich gehe auf sechs Gründe ein, die mir wichtig erscheinen:

(1) Zunächst ist das heutige Verhältnis von Elternhaus und Schule geschichtlich bedingt: Als vor rund 200 Jahren die Landesfürsten aus Eigeninteresse anfangen, die Pflichtschulen einzuführen, geschah das gegen den Willen der meisten Eltern. Die Eltern hatten keine Mitgestaltungsrechte, sondern nur Pflichten, nämlich die Kinder in die Schule zu schicken und zu zahlen: entweder direkt oder wie heute indirekt über Steuern (KREUZER 1977).

(2) In der Staatsschule damals waren auch die Lehrer in jeder Hinsicht abhängige Schlucker, die gegenüber der vom Staat zunächst eingesetzten kirchlichen Schulaufsicht nichts zu melden hatten. Sie versuchten, sich zu emanzipieren. Als dann im 19. Jahrhundert der Staat mehr und mehr den kirchlichen Einfluß auf die Schule zurückdrängen wollte, konnten sie den Staat als Verbündeten gewinnen (LESCHINSKY/ROEDER 1983). Sie wollten in der Staatsschule „Staatsdiener“ werden. Allerdings nicht nur, um sich von der kirchlichen Schulaufsicht zu lösen, sondern um die Macht in der Schule zu erlangen (MÜLLER 1981, S. 76). Die „Odyssee der Lehrerschaft“ (BUNGARDT

1965) hatte nach langem Kampf für die Lehrer ein ebenso glückliches Ende, wie die klassische Odyssee.

Im Blick auf die *Schule* ist dieses Ende allerdings nicht so glücklich. Wegen des Sieges der Lehrer in ihrem Emanzipationskampf haben wir heute anstelle der „Schulanstalt“ des Staates nicht die pädagogisch wünschenswerte „Schüler-Eltern-Lehrerschule“, sondern die heutige „Lehrer-Lehrer-Lehrer-Schule“ (DIETZE 1976, S. 345). Um diesen Zustand zu erhalten, widersetzen sich heute viele Lehrer den Ansprüchen der Eltern – und dabei ist der Staat ihr Handlanger⁹.

(3) Eine dritte Bedingung, die die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus erschwert, ist die Zerteilung der staatlichen Verantwortung für die Sozialisation der Kinder. Für die Lernprozesse sind zwei Ministerien verantwortlich: Kultusministerium und Familienministerium. Dadurch ist mitbedingt, daß der Kindergarten nicht in der Schule angesiedelt ist, und das verstärkt die Schulschwellenangst der Eltern.

Die Trennung begünstigte ferner ein Schrebergartendenken in den jeweiligen Ausbildungs- und Forschungsinstitutionen: Anstelle von Theorien mit großer Reichweite wurden „Theorien“ der „Schule“, „der Erziehung“, „des Unterrichts“, „der Kindergartenerziehung“... entwickelt und gelehrt und damit oft Begrifflichkeiten, die den Anschein erweckten, die Lernprozesse in den jeweiligen pädagogischen Feldern würden sich wesentlich unterscheiden oder hätten nichts miteinander zu tun¹⁰.

Eine Analyse von acht berühmt gewordenen Unterrichtsmodellen zeigt, daß keines die außerunterrichtlichen Lernbedingungen berücksichtigt (HAERTEL et al. 1983). Das heißt: Keines dieser Modelle verlangt, daß der Lehrer für seine Unterrichtsarbeit sein Klassenzimmer verläßt – oder jemanden hineinläßt.

Die heutigen engbrüstigen (Schul-) Theorien bedingen ferner mit, daß Lehrer in ihrer Ausbildung kaum etwas erfahren über das Lernen in der Familie und wie es ihre Arbeit beeinflusst. Jedenfalls erfahren Lehramtsstudenten heute während ihres Studiums kaum etwas über Erziehung im Elternhaus und darüber, wie sie mit Eltern zusammenarbeiten können¹¹.

(4) Lehrer verstehen sich in der Mehrzahl nicht als Fachleute, die für das *Lernen* der ihnen anvertrauten Kinder verantwortlich sind. Sie verstehen sich lediglich als *Lehrexperthen*. Wenn Lehrer sich für das Lernen ihrer Schüler verantwortlich fühlen, beschränken sie ihre Verantwortung auf das Lernen „in ihrem Fach“. Was in den anderen Fächern gelernt wird, fällt ihrem Selbstverständnis nach nicht in ihre Zuständigkeit. Deshalb hapert es nicht nur an der Zusammenarbeit mit Personen, die außerhalb der Schule pädagogisch arbeiten, sondern auch an der Kooperation mit den Kollegen in der eigenen Schule.

Dieses pädagogische Selbstverständnis der Lehrermehrheit spiegelt sich in ihren subjektiven Theorien. Auf *eine* solche subjektive Theorie will ich kurz eingehen: auf die Theorie, wie Lehrer „Leistungsdefizite“ und „Disziplinprobleme“ erklären: Für Leistungsdefizite machen sie hauptsächlich Persönlichkeitsmerkmale des Schülers verantwortlich, für Disziplinprobleme vor allem

die Eltern (MEDWAY 1979). Aufgrund dieser Erklärungen sehen die Lehrer ihre Verantwortung im Falle solcher Probleme lediglich darin, die jeweils „verantwortlichen“ Schüler oder Eltern in einem Gespräch aufzufordern, dafür zu sorgen, daß die Lücken geschlossen werden oder daß sich die Schüler disziplinierter benehmen – ohne dabei zu konkreten pädagogischen Maßnahmen zu raten.

(5) Das Festhalten an der traditionellen Verantwortungsaufteilung zwischen Familie und Schule und damit die geringe Zusammenarbeit wird dadurch begünstigt, daß Kooperation zunächst einmal fast nur Kosten mit sich bringt. Für Eltern ist schon aus Zeitgründen der Weg zur Lehrersprechstunde oder zum Elternabend lästig, vor allem aber ist ihnen die Begegnung oder Auseinandersetzung mit den Lehrern oft unangenehm. Eine Mutter sagte mir vor kurzem: „Das Schlimmste an der Schule sind die Sprechstage“ (vgl. Anm. 2). Auch deshalb reden sich Eltern gern ein, daß alles in Ordnung ist – und vermeiden den Gang in die Schule. Analoges gilt für Lehrer: Elternarbeit bereitet ihnen zunächst einmal Mehraufwand, der scheinbar wenig immaterielle und nie materielle Entlohnung mit sich bringt. Daß der Aufwand für intensive Kooperation nicht nur für die Kinder, sondern auch für sie persönlich sehr lohnend sein kann, kann bei der heute vorherrschenden Minimal-Kooperation kaum erfahren werden.

(6) Schließlich haben Eltern und Lehrer oft recht ungünstige Vorstellungen und Erwartungen voneinander: Sie unterstellen sich alles Mögliche, schätzen sich falsch ein, machen sich gegenseitig Vorwürfe, haben diskrepante Erwartungen (zusammenfassend MACBETH 1984, S. 44ff.). Negative Einstellungen *bedingen* natürlich nicht nur, daß sich Lehrer und Eltern aus dem Wege gehen; sie sind auch *eine Folge* der dürftigen Kooperation – der Teufelskreis ist perfekt.

Zusammengefaßt sind es drei Klassen von Bedingungen, die eine Kooperation erschweren:

1. Strukturelle Bedingungen: Die Schulverfassung bzw. die sie definierenden Rechte von Staat, Lehrern und Eltern.
2. Subjektive Bedingungen: Die Einstellungen und subjektiven Theorien von Eltern und Lehrern.
3. Ausbildungsbedingungen und der Status resp. die Reichweite der objektiven Theorien.

Wer eine Veränderung des heutigen Niveaus der Kooperation zwischen Lehrern und Eltern wünscht, der muß m.E.an diesen Bedingungen etwas ändern. Ist das möglich?

4. Was sollen wir tun, was können wir tun?

Ich glaube, die Schwierigkeit zur Veränderung wächst im Blick auf diese Zusammenfassung von unten nach oben. Ich will deshalb bei der am leichtesten zu verändernden Bedingung – der Ausbildung – mit der Frage beginnen, was

getan werden kann, wenn man eine pädagogisch ergiebigere Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern wünscht.

(1) *Zu den Ausbildungsbedingungen*

Wenn man Kooperation will, dann dürften die Lehrer nicht nur zu *Lehr-Experten* bestimmter Fächer ausgebildet werden. Sie müßten ausgebildet werden zu Experten, die die gesamte Entwicklung der ihnen anvertrauten Kinder im Auge haben; sie müssen lernen, sich für *alle* Lernbedingungen mitverantwortlich zu fühlen. Andernfalls wird in der Lehrerausbildung weiterhin gegen eine zentrale regulative Idee der Pädagogik verstoßen: gegen den Anspruch, für optimale Entwicklungsbedingungen von Kindern und Jugendlichen zu sorgen.

Das impliziert, daß sich Lehrerausbildung nicht weiterhin auf die erwähnten Scheuklappentheorien stützen dürfen. Und das ist auch nicht nötig: Die Theorien, die sich mit der gesamten Entwicklung und mit dem Lernen in allen Lebenswelten beschäftigen, liegen vor; ich denke hier an Lehr- und Lerntheorien, Entwicklungstheorien, Interaktionstheorien und diverse sozialpsychologische Theorien. Wenn die Lehrer auf der Grundlage solcher Theorien ausgebildet werden, können sie m.E. endlich auch das werden, was sie eigentlich auch sein wollen: *Pädagogen*. Sie bräuchten dann keine Psychologen mehr zu rufen, wenn sie „Erziehungsschwierigkeiten“ haben, und sie könnten dann auch mit Eltern *pädagogisch* zusammenarbeiten.

(2) *Subjektive Bedingungen*

Wenn sich die Beziehungen zwischen Eltern und Lehrern verändern sollen, dann muß die Lehrerseite damit anfangen. Der Grund dafür: Der Lehrer ist in der stärkeren Position, er ist im Durchschnitt besser informiert, er ist im allgemeinen sprachlich überlegen. Die Voraussetzungen dafür sind allerdings nicht günstig: Dem herkömmlich ausgebildeten Lehrer fehlen, aus Gründen, die ich angedeutet habe, die Motivation und die pädagogische Kompetenz. Selbst wo diese Voraussetzungen günstig sind und Lehrer sich engagieren, bleibt das Problem, daß Lehrer den Aufwand für Elternarbeit im allgemeinen größer einschätzen als deren Ertrag: Welche Zeitgenossen aber arbeiten auf Dauer nur um Gotteslohn?

Ich finde es deshalb bemerkenswert, daß es trotz ungünstiger Voraussetzungen Lehrer gibt, die beträchtlich über das (in Tab. 1) geschilderte Pflichtritual hinaus mit Eltern zusammenwirken. Diese Lehrer laden Eltern in den Unterricht ein, erlauben ihnen jederzeit unangemeldet Zutritt, gestalten alle begeisternde Klassenunternehmungen mit den Eltern, bemühen sich um originelle, informationsreiche, die Bedürfnisse der Eltern befriedigende Elternabende, treffen sich an pädagogischen Stammtischen, besuchen die Eltern von Schulanfängern daheim (BMUK 1986).

Warum arbeiten diese Lehrer so engagiert mit den Eltern? Ich vermute, sie tun es, weil sie die Notwendigkeit dazu sehen. Und das heißt, sie tun es aus einer *professionellen* Haltung heraus. Diese Haltung fragt nicht zuerst und zuletzt nach persönlichem Nutzen und Nachteil, nach dem Zeitaufwand und danach, wer die Überstunden bezahlt. Sie ist, wie es MACBETH formuliert, an der ‚selbstlosen‘ Lösung von Berufsproblemen orientiert (MACBETH 1984, S. 207). Sofern das zutrifft, kann das Ausmaß an Elternarbeit als Indikator für den Professionalisierungsgrad der Lehrerschaft angesehen werden, oder anders betrachtet: Erhöhung der Professionalität der Lehrerschaft könnte deshalb auch das außerschulische Engagement der Lehrer für das Lernen ihrer Schüler heben (DIETZE 1976, S. 346; MACBETH 1984, S. 218).

(3) Strukturelle Bedingungen

Der nachhaltigste Einfluß auf die Öffnung der Schultüren wäre meines Erachtens allerdings durch eine Veränderung des bestehenden Kräfteungleichgewichts zwischen Lehrern und Eltern möglich. Die Lehrer sitzen heute wohl in jeder Beziehung gegenüber den Eltern am längeren Hebel: Ich erinnere nur daran, daß die Eltern keinerlei Einfluß auf Anstellung, Kontrolle, Entlassung, Bezahlung der Lehrer haben; daß die Lehrer Lebenszeitbeamte sind, stark gewerkschaftlich organisiert sind, das Notenmonopol besitzen, während der Schulzeit an bezahlten Fortbildungskursen teilnehmen usw. usw. (DIETZE 1976, S. 344 ff.). Die Eltern haben dem nichts entgegensetzen – und deshalb wohl haben sie sich der Schule unterworfen oder weitgehend angepaßt (KOB 1963; KRUMM 1987). Die sog. Standesinteressen – die „wohlerworbenen Rechte“ – „verbieten“ es den Lehrern, an dem Ungleichgewicht etwas zu ändern. Unter der Fahne der „pädagogischen Autonomie“ haben sie den fast totalen Sieg errungen über Kirche, Staat und – soweit das überhaupt erforderlich war –, über die Eltern; doch das war kein *pädagogischer* Sieg sondern ein *Standessieg*, und deshalb hat die „öffentliche Schule“ keine wirklich offenen Türen.

Wenn die optimale Förderung der Kinder und Jugendlichen *pädagogisches* Zusammenwirken verlangt und ein solches Zusammenwirken Gleichberechtigung oder Gleichgewicht der Kräfte zwischen Eltern und Lehrern voraussetzt, dann kann „pädagogische Autonomie“ nur die Autonomie der „Schulgemeinde“ meinen. Und darunter verstehe ich die Autonomie der Gemeinschaft von Schülern, Eltern und Lehrern. Die Verwirklichung der Idee einer „autonomen Schulgemeinde“, die DÖRPFELD (1863), später fast alle Reformpädagogen und heute Alternativpädagogen anstreben und anstreben (KECK 1979), ist hinsichtlich der „Staatsschule“ am Widerstand der Koalition von Staat und Lehrerschaft gescheitert – und sie scheitert heute immer noch daran.

Am ehesten ist die Idee der Kräftegleichheit in privaten, freien oder alternativen Schulen verwirklicht (KRUMM 1987); hier finden sich deshalb auch am ehesten Beispiele engagierter *pädagogischer* Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern (SANDFUCHS 1979) – und die Elternarbeit beschränkt sich nicht nur auf Kuchenbacken, Abholen von Lehrermeinungen, Organisationsunterstüt-

zung, Hilfssherifffunktion, Geldspenden oder Gremienarbeit (HENDERSON et al. 1986).

Damit keine Mißverständnisse entstehen, will ich zum Schluß betonen, daß mir nicht daran liegt, die Lehrer von den Eltern so abhängig zu sehen, wie es heute die Eltern von den Lehrern sind: Ungefähr zu jener Zeit als KOPF seine „community school“ praktizierte, redete AUGUST HERMANN NIEMEYER nachdrücklich jenen Eltern ins Gewissen, die einen „Erziehungsgehilfen“ in ihrem Haus angestellt hatten:

„Wollen nun zunächst Eltern denen, welche sie zu Gehülften in ihrer wichtigsten Angelegenheit bestimmt und eben daher mit möglichster Vorsicht... gewählt haben, die ganze Wirksamkeit verschaffen, deren das Amt fähig ist: so müssen sie zuvörderst selbst nicht unterlassen, durch edle Behandlung und fortdauernde Theilnahme Alles zu leisten, was jene zu erwarten berechtigt sind, wenn sie ihren Beruf glücklich und freudig erfüllen sollen. Die Hauptmomente sind: 1) Gründung und Erhaltung des Ansehens; 2) anständige Belohnung der Arbeit; 3) weise Mitwirkung zur Erziehung und zum Unterricht; 4) Billigkeit in den Ansprüchen und Forderungen“ (NIEMEYER 1832, S. 340f.).

Auf diese „Hauptmomente“ geht dann NIEMEYER ein – und ich bedaure, daß ich hier nicht mehr schildern kann, wie bitter das Los vieler Hauslehrer aufgrund der erbärmlichen Abhängigkeit war. Als aber NIEMEYER seine Mahnung schrieb, forderte SÜVERN (in § 56 seines Unterrichtsgesetzentwurfes; in GIESE 1961) von den Lehrern öffentlicher Staatsschulen, sie sollten im Umgang mit den Eltern „liebreich und verständig sein“. Warum wohl? 1834 schon klagten Eltern: „Das ganze Haus ist in Fesseln gelegt, wenn den Eltern am Fortkommen des Kindes in den Klassen des Gymnasiums etwas gelegen ist“ (nach MÜLLER 1981, S. 78) und heute äußert die Mutter eines Salzburger Oberschülers ihre Ohnmacht in dem Satz: „Ich habe an der Schule ein Geisel.“

Ich meine, das Leid, der Ärger und der Kummer, den die eine Seite der anderen Seite zufügte und – wenn auch abgeschwächt – immer noch zufügt, ist *auch* ein Ausdruck ungleicher Machtsituationen und schwer abwendbarer Zwangsverhältnisse des heutigen Zentralverwaltungsschulwesens (LITH 1985; BLANKERTZ 1987).

Heute hängt es vor allem von pädagogisch und demokratisch gesonnenen Bildungspolitikern und Lehrern ab, ob sich an den gegenwärtigen Strukturen etwas ändert. Vielleicht können sie sich die Gemeinde Kackrow und den von ihr angestellten Schulmeister DAVID TRAUTGOTT KOPF zum Vorbild nehmen, falls sie wünschen sollten, die heutige Schule zu einer wirklich *offenen autonomen Gemeindeschule* zu machen.

Anmerkungen

- 1 Die Daten in der Übersicht stellen natürlich nur Mittelwerte dar, um die herum es oft große Streuungen gibt. Und ferner: So dürftig die deutschsprachige empirische Literatur zur Lehrer-Eltern-Kooperation im Vergleich zu anderen Gebieten ist, natürlich ist mehr bekannt, als in der Zusammenfassung enthalten sein kann. Über die Forschungslage zur Eltern-Lehrer-Kooperation oder Elternhaus- Schulbezie-

hung wird vielfach geklagt: So meint z. B. SCHWARZ (1983), das Problem sei nur „sporadisch und unsystematisch“ empirisch erforscht, vielfach lägen nur Einzelerfahrungen vor. Für den EG-Raum meint MACBETH (1984, S. 239), es läge relativ wenig Forschung vor.

- 2 In qualitativen Studien wird ein negativeres Bild gezeichnet: „In manchen Schulen gibt es einen offenen oder verborgenen Kleinkrieg...“ (NEUMANN 1979, S. 99). Oder: „Mitbestimmen dürfen die Eltern so gut wie nichts, mitreden kaum. Was ihnen eine obrigkeitstaatl. Schulverwaltung zugesteht, ist allenfalls ein sich jährlich wiederholender, inhaltsleerer Abstimmungsmechanismus. [...] Solange sich Elternmitwirkung in der Schule darauf beschränkt, Spenden einzutreiben und zu verwalten, Schulweggefahren aufzuspüren und zu beseitigen, der Schule gegenüber der Administration behilflich zu sein, solange darf man sich nicht wundern, wenn Eltern dieser Hilfsdienste bald überdrüssig werden, sich von der Schule abwenden...“ (RUSCHEL 1983, S. 478f.). Der LANDESHAUPTMANN von SALZBURG schreibt: „Ich kenne Eltern, die Beruhigungstabletten einnehmen, bevor sie zum Sprechtag gehen“ (Salzburger Landeszeitung Nr. 26, 1986). MACBETH (1984, S. 53) bemerkt, daß im Vereinigten Königreich der Elternsprechtag „Viehmarkt“ genannt wird, „bei dem die Lehrer an Tischen in der Schulhalle sitzen und die Eltern Schlange stehen, um mit dem betreffenden Lehrer ein paar Worte wechseln zu können“. Es gäbe aber auch „wirklich persönliche Gespräche“.
- 3 Die Schätzungen gehen auseinander, je nachdem ob die gesamte Lebenszeit bis zum 18. Lebensjahr berücksichtigt wird oder nur die Schulzeit, die gesamte Tageszeit oder nur die wache Zeit, die die beiden Instanzen zu verantworten haben. Bei allen Unterschieden jedoch: Die Familie verantwortet zumindest im Durchschnitt immer beträchtlich mehr Zeit als die Schule. Über die Verwendung der Zeit in der Schule – zum Lernen oder zu anderem – liegen sehr viele Untersuchungen vor (z. B. PETERSON/WALBERG 1979; DENHAM/LIEBERMAN 1980). Die Literatur über die (Lern-) Zeitverwendung in der Familie ist hingegen spärlich. Das spiegelt die Annahme, daß „Schule“ und „Familie“ im Blick auf das Lernen unterschiedlich eingeschätzt werden. Da Lehren und Lernen nicht der Hauptzweck der Familie sind, ist die Varianz der Lernzeitverwendung in der Familie viel größer als in der Schule. Deshalb wäre eine Erforschung der Zeitverwendung in der Familie noch relevanter als in der Schule. Zu den gewaltigen Differenzen der Zeit, die in Mittelschicht- und in Unterschichtfamilien für die Beschäftigung mit den Kindern aufgewandt wird, siehe HILL/STAFFORD 1974.
- 4 Die Sprache von „Nursery teachers“ enthält z. B. einen größeren Anteil an „cognitive demands“ als die von Müttern. Mütter sprechen jedoch mit ihren Kindern viel mehr, weshalb die Kinder pro Stunde zweimal mehr „cognitive demands“ ausgesetzt waren als in der Schule (TIZARD et al. 1982).
- 5 In den Feldexperimenten dieser beiden Autoren wird deutlich, daß die „Schere“ nur mit Hilfe der Eltern geschlossen werden kann. Natürlich kann die Schule versuchen, die unterschiedlichen Familienbedingungen auszugleichen, und BLOOM z. B. versucht das ausdrücklich mit seinem Konzept des „mastery learning“ (BLOOM 1976). Aber auch er ist nicht bei allen Schülern erfolgreich. Obgleich in der Bundesrepublik das BLOOMSche Konzept schon lange bekannt ist, unterrichten die meisten Lehrer nach dem „Gießkannenprinzip“ – und eben das läßt die unterschiedlichen Lernbedingungen in der Familie voll zur Geltung kommen.
- 6 Ich habe in einem früheren Artikel die Effektstärke von Home-Interventions mit .50 angegeben (KRUMM 1987, S. 71–74). Als ich jenen Artikel schrieb, bezog ich mich auf eine Arbeit von WALBERG (1984) – er hat mit GRAUE die o. g. Metaanalyse durchgeführt. Die Originalarbeit lag mir seinerzeit noch nicht vor. In ihr wird nun –

- abweichend von WALBERGS Zusammenfassung von 1984 – als Effektstärke von Home-Interventions .705 angegeben (siehe GRAUE et al. 1983, Tab. 2, S. 355).
- 7 Natürlich streut dieser Mittelwert von .70 ($SD = .748$). Deshalb versuchen GRAUE et al., die Faktoren zu finden, die diese Streuung beeinflussen. Von den vielen Analysen, die sie hierzu durchführten, sei nur erwähnt, daß die Home-Interventions nicht nur im Kindergarten hohe Effekte zeigten, sondern auch in der fünften Klasse, und daß sie nicht nur in Unterschichtfamilien wirksam waren, sondern auch in Familien der „upper middle class“ (GRAUE et al. 1983, S. 357).
 - 8 Auch STEARNS und PETERSON (1973) fanden, daß sich die Mitwirkung der Eltern als „employees“ oder „decision makers“ nicht auf die Leistung der Schüler auswirkt. „Nur“ die Eltern selbst würden davon profitieren. Förderunterricht in der Schule zeige keine andauernden Auswirkungen, außer bei jenen Kindern, deren Mütter direkt in den Unterrichtsprozess mit einbezogen worden waren – ein Befund, der den Beobachtungen BRONFENBRENNERS (1974) in der vorschulischen kompensatorischen Erziehung entspricht (FANTINI 1983, S. 318). Es kommt also darauf an, daß die Eltern direkt am Lernprozess beteiligt werden, wenn man an Leistungsverbesserungen jedweder Art interessiert ist. Auch LELER (1982, S. 173) meint in seiner Zusammenfassung einer Analyse von 30 Untersuchungen, daß die Effekte des Parent Involvement um so größer seien, je intensiver die Eltern in die Lehrprozesse mit einbezogen werden.
 - 9 Die Mittel, die staatliche Schulaufsicht und Lehrerschaft einsetzen, um den Elterneinfluß gering zu halten, sind Verrechtlichung und Bürokratisierung der Schule (CORWIN/WAGENAAR 1976; HOLLISTER 1979). Bürokratisierung ist nicht, wie vielfach zu lesen ist, eine Ursache der dürftigen Kooperation. Ein weiteres Machtmittel ist das Recht des Lehrers mit den Noten, Zukunftschancen zu nehmen oder zu geben.
 - 10 Das ÖSTERREICHISCHE UNTERRICHTSMINISTERIUM hat in einer seiner Schriftenreihen einen Band über „Familie und Schule“ veröffentlicht (ECKER/ZAHRADNICK 1987). Die eine Hälfte der Schrift ist der Familie, die andere der Schule gewidmet. Daß beide Institutionen irgendetwas miteinander zu tun haben könnten, wird mit keinem Wort erwähnt. Bezeichnend ist auch, daß Themen wie „Erziehen“, „Unterrichten“ oder „Lernen“ in dem Bericht über die Familie kaum berührt werden, in jenem über die Schule aber eine zentrale Stelle einnehmen.
 - 11 Eine Analyse der Lehrangebote für Pädagogik an Deutschen Hochschulen und Universitäten im Studienjahr 1982 zeigt, daß Begriffe wie „Lehrer“, „Schüler“, „Schule“, „Unterricht“ vorherrschen, Begriffe wie „Kind“, „Eltern“, „Familie“ oder „Lehrer-Eltern-Kooperation“ dagegen kaum vorkommen (KRUMM 1982).

Literatur

- ANDERSON, L.: The Environment of Instruction. In: DUFFY, G. et al. (Eds.): Comprehension Instruction: Perspectives and Suggestions. New York 1984.
- BARTH, R.: Home-based Reinforcement of School Behavior: A Review and Analysis. In: Review of Educational Research 49 (1979), H. 3, S. 436–458.
- BLANKERTZ, St.: Legitimität und Praxis. Wetzlar 1987.
- BLOOM, B. S.: Human Characteristics and School Learning. New York 1976.
- BRONFENBRENNER, U.: Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? Stuttgart 1974.
- BRUEHL, D./KNAKE, H.: Eltern und Schule. Oldenburg 1978.
- BMUK (Bundesministerium für Unterricht und Kunst)(Hrsg.): 306 Beispiele für die Zusammenarbeit zwischen Schülern, Lehrern und Eltern. Wien o.J. (1986).

- BUNGARDT, K.: Die Odyssee der Lehrerschaft. Hannover ²1965.
- CLARKE, M.: Early Experience and Cognitive Development. In: GORDON, E. W. (Ed.): *Review of Research in Education*. Vol. 11. Washington 1984, S. 125–160.
- CORWIN, R. G./WAGENAAR, T. C.: Boundary Interaction between Service Organizations and Their Publics: A Study of Teacher-Parent Relationship. In: *Social Forces* 55 (1976), H. 12, S. 471–492.
- DANNHEUSER, A.: Kooperation zwischen Schule und Elternhaus. In: *Forum E.*, 1980, S. 33–36.
- DENHAM, D./LIEBERMAN, A. (Eds.): *Time to Learn*. Sacramento 1980.
- DIETZE, L.: *Von der Schulanstalt zur Lehrerschule*. Braunschweig 1976.
- DÖRPFELD, F. W.: Organisation der vollständigen freien Schulgenossenschaft (und ihrer Anstalten) 1863. In: PLICKAT, H. H. (Hrsg.): *Schulaufbau und Schulorganisation*. Bad Heilbrunn 1968.
- DUKE, D. L.: Environmental Influences. In: DUNKIN, M. J. (Ed.): *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford 1987, S. 548–553.
- ECKER, A./ZAHRADNIK, M.: Familie und Schule. In: *Materialien und Texte zur Politischen Bildung*. Bd. 1. Hrsg. v. D. DIEHM-WILLE und R. WIMMER. (Schriftenreihe zur Fortbildung der Lehrer an allgemeinbildenden höheren Schulen. B. 26.). Wien ²1987.
- FANTINI, M. D.: Community. In: HASKINS, R./ADAMS, D. (Eds.): *Parent Education and Public Policy*. Norwood 1983, S. 313–321.
- GEHMACHER, E.: *Die Schule im Spannungsfeld von Schülern, Eltern und Lehrern*. Wien 1979.
- GIACONA, R. M./HEDGES, L. V.: Identifying Features of Effective Open Education. In: *Evaluation Studies*. Vol. 8. Beverley Hills 1983, S. 448–472.
- GIESE, G.: (Hrsg.): *Quellen zur Deutschen Schulgeschichte seit 1800*. Göttingen 1961.
- GOELDNER, H. D.: *Elternmeinung, Elternwille und der Einfluß auf die Schule*. München 1978.
- GOLDRING, E. B.: A Meta-Analysis of Classroom Organizational Strategies for Gifted Education Programs. Paper Presented at the Annual Meeting of the AERA. Washington. D. C. 1987.
- GRAUE, M. E. et al.: School-Based Home Instruction and Learning: A Quantitative Synthesis. In: *Journal of Educational Research* 76 (1983), S. 351–360.
- GRIFFORE, R. J./BOGER, R. P. (Eds.): *Childrearing in the Home and School*. New York/London 1986.
- HAERTEL, G. D. et al.: Psychological Models of Educational Performance. A Theoretical Synthesis of Constructs. In: *Review of Educational Research* 53 (1983), H. 1, S. 75–92.
- HEIDMEYER, W.: Eltern und Schule – Einstellungen und Voraussetzungen zur Mitwirkung. In: *Schulmitwirkung und Schulalltag*. Hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Demokratischer Bildungswerke. Bielefeld 1980.
- HENDERSON, A. T. et al.: *Beyond the Bake Sale*. Columbia 1986.
- HILL, R. C./STAFFORD, F. P.: The Allocation of Time to Preschool Children an Educational Opportunity. In: *Journal of Human Resources* IX (1974), H. 3., S. 323–41.
- HOLLISTER, C. D.: School Bureaucratization as a Response to Parents Demands. In: *Urban Education* 14 (1979), H. 2, S. 221–235.
- INSTITUT FUER LEHRERFORT- UND WEITERBILDUNG MAINZ (ILF) (Hrsg.): *Kooperation zwischen Schule und Eltern in der Hauptschule*. Mainz 1981.
- JELINEK, et al.: The Role of the Parent in a Language Development Program. In: *Journal of Research and Development in Education* 8 (1975), H. 2, S. 14–23.

- KECK, R. W. (Hrsg.): Kooperation Elternhaus-Schule. Analysen und Alternativen auf dem Weg zur Schulgemeinde. Bad Heilbrunn 1979.
- KESLING, J. W./MELAGRANO, R. J.: Parent Participation in Federal Education Programs: Findings from the Federal Programs Survey Phase of the Study of Parental Involvement. In: HASKINS, R. (Ed.): Parent Education and Public Policy. Norwood 1983, S. 230–256.
- KLAUS-ROEDER, R./HESZLER, U.: Eltern und Gesamtschule. Weinheim/Basel 1977.
- KOB, J.: Erziehung in Elternhaus und Schule. Stuttgart 1963.
- KOPF, D. T.: (Selbstbiographie). In: DIESTERWEG, F. A. D. (Hrsg.): Das pädagogische Deutschland der Gegenwart. Bd. II. Berlin 1836, S. 83–87.
- KREUZER, K. J.: Das Verhältnis von Elternhaus und Schule unter besonderer Berücksichtigung einer Mitwirkung der Eltern in der Schule. Eine historische Strukturanalyse. Diss. Bochum 1977.
- KRUMM, V.: Lehreraktivitäten und Schülerleistung. In: Begabung-Lernen-Schulqualität. Soester Symposion 1987. Hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1987, S. 71–74.
- KRUMM, V./ASTLEITNER, H./GATtringer, H./NEUBAUER, CHR.: Wie Eltern und Lehrer ihre Zusammenarbeit sehen. Ergebnisse einer Pilotstudie. Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Salzburg 1987.
- KRUMM, V.: Wem gehört die Schule? Anmerkungen zu einem Mißstand, mit dem fast alle zufrieden sind. In: ZECHA, G./GANTHALER, H. (Hrsg.): Wissenschaft und Werte im Wandel. Salzburg (im Druck).
- KRUMM, V.: Die Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer Lehrangebote. Institut für Erziehungswissenschaften. Salzburg 1982.
- LANDESHAUPTMANN VON SALZBURG: In: Salzburger Landeszeitung (1986), Nr. 26.
- LELER, H.: Parent Education and Involvement in Relation to the Schools and to Parents of School-Aged Children. In: WALBERG, H. J. (Ed.): Improving Educational Standards and Productivity. Berkeley 1982, S. 141–180.
- LESHINSKY, A./ROEDER, P. M.: Schule im historischen Prozeß. Stuttgart 1983.
- LITH, U. VAN: Der Markt als Ordnungsprinzip des Bildungsbereichs. München 1985.
- MACBETH, A.: Das Kind dazwischen. Ein Bericht über die Beziehungen zwischen Schule und Familie in den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft. (Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Sammlung und Studien Bildungsreihe Nr. 13.) Brüssel 1984.
- MEDWAY, F. J.: Causal Attributions for School-related Problems. Teacher Perceptions and Teacher Feedback. In: Journal of Educational Psychology 71 (1979), H. 10, S. 809–818.
- MELZER, W.: Familie und Schule als Lebenswelt. Weinheim 1987.
- MOHRHART, D.: Elternmitwirkung in der BRD. Frankfurt 1979.
- MÜLLER, D. K.: Sozialstruktur und Schulreform. Göttingen 1981.
- NEUMANN, K.: Elternmitwirkung aus der Sicht der Gesetzgebung der Bundesländer. In: KECK, R. W. (Hrsg.): Kooperation Elternhaus-Schule. Bad Heilbrunn 1979, S. 92–100.
- NIEMEYER, A. H.: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. Reutlingen 1832.
- PETERSON, P. L./WALBERG, H. J. (Eds.): Research on Teaching. Berkeley 1979.
- RUSCHEL, A.: Aus der Sicht eines Elternvertreters. In: Lehrer Journal 51 (1983), H. 12, S. 478–480.
- SANDFUCHS, U.: Eltern in der „Schulgemeinde“ – untersucht am Beispiel der Jena-planschule, Waldorfschule und Free School. In: KECK, R. W. (Hrsg.): Elternhaus-Schule. Bad Heilbrunn 1979, S. 61–80.

- SCHWARZ, B.: Interaktion zwischen Lehrern und Eltern. In: *Die Realschule* 91 (1983), H. 9, S. 477–488.
- SCOTT-JONES, D.: Family Influences on Cognitive Development and School Achievement. In: GORDON, E. W. (Ed.): *Review of Research in Education*. Vol. 11. Washington 1984, S. 259–304.
- SHEA, TH. M./BAUER, A. M. (Hrsg.): *Parents and Teachers of Exceptional Students*. Boston 1985.
- SMITH, M. B.: School and Home: Focus on Achievement. In: PASOW, A. H. (Ed.). *Developing Program for the Educationally Disadvantaged*. New York 1968, S. 87–107.
- STEARNS, M. S./PETERSON, S. N.: *Parent Involvement in Compensatory Education Programs: Definitions and Findings*. Menlo Park, Calif.: Educational Policy Research Center, Stanford Research Institute 1973.
- THOMAS, L.: *Verhältnis von Eltern und Schule in einem pädagogischen Reformprojekt*. Frankfurt 1985.
- TIZARD, B. et al.: Adults cognitive Demands at Home and at Nursery School. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 23 (1982), H. 3, S. 105–116.
- WALBERG, H. J. et al.: School-based Family Socialization and Reading Achievement in the Inner City. In: *Psychology in the School* 17 (1980), S. 509–514.
- WALBERG, H. J.: Improving the Productivity of America's Schools. In: *Educational Leadership* (1984), S. 19–27.

Abstract

How Open is the Public School? On the Cooperation of Teachers and Parents

The law demands that the school is open to the cooperation with parents. Does the school meet these demands? The first chapter summarizes the empirical data concerning this question. They show: On the average teachers and parents confine their cooperation to obligatory rituals. As they are content with this situation, the second chapter discusses the question if there are pedagogical reasons for intensifying the cooperation. The result – optimum school success can be achieved only by cooperation – raises the question why school is not open to cooperation with parents in a pedagogically satisfactory way. The three categories of conditions – structural, subjective and educational constitute the idea for the last chapter: What is to be done in order to improve the cooperation between teachers and parents for the pupils' benefit.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Volker Krumm, Universität Salzburg, Institut für Erziehungswissenschaften, Franziskanergasse 1, A-5020 Salzburg